

Indudablemente no agotamos así una cuestión que aún seguirá, durante mucho tiempo, desencadenando caudalosos ríos de tinta. Tampoco era la pretensión. Sólo queríamos conseguir el difícil logro de crear y no redundar, de decir algo nuevo, de contribuir con nuestro esfuerzo a hacer avanzar un paso más la investigación en este importante tema en el que, precisamente por muy trillado, abundan tanto los lugares comunes como los acercamientos apresurados y reiterativos.

## La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire

Jaume Trilla Bernet

Me sería difícil iniciar este discurso de presentación de Paulo Freire, a quien la Universidad de Barcelona tiene hoy el honor de investir Doctor *Honoris Causa*, sin hacer previamente tres cosas. En primer lugar, agradecer muy sinceramente el encargo que se me ha hecho de dirigirles estas palabras. En segundo lugar, me gustaría referirme a uno de los significados de este acto. Paulo Freire será el primer Doctor *Honoris Causa* de la Universidad de Barcelona propuesto por la recientemente creada Facultad de Pedagogía y por la División de Ciencias de la Educación, con el apoyo de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB y del Instituto de Ciencias de la Educación. Con una unanimidad total, los centros de esta Universidad que tienen como tarea específica la formación de educadores y la investigación pedagógica han querido honrarse incorporando a su comunidad a quien, probablemente, es en la actualidad el pedagogo vivo más universalmente conocido y reconocido.

Y como tercera parte de este prolegómeno, no quiero dejar de confesar

una cierta mala conciencia en relación a este discurso. Paulo Freire ha escrito que es preciso enfrentarse a una obra, a un tema, a la lectura de un texto con una actitud crítica, de desafío, problematizadora. «Leer - dice Freire - es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura». Y estudiar «no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas», un acto que exige que quien estudia asuma el papel de sujeto en una «relación de diálogo con el autor del texto» (IL, pp. 52 y ss.)<sup>1</sup>. No se si en la lectura que he hecho de la obra de Freire y en esta presentación habré asumido suficientemente el reto de ser crítico, de intentar dialogar con sus ideas. Es posible que en este discurso se de la paradoja de que, justamente por querer expresar con fidelidad algunos de los pensamientos de Freire, traicione una de las voluntades explícitas de este pensamiento: la de enfrentarse a él con una actitud crítica y dialógica.

Sin embargo, probablemente habrá notables dosis de subjetividad al seleccionar los aspectos de la aportación de Freire que aquí se glosarán. Además, he optado por intentar exponer tales aspectos parciales por medio de una suerte de extensión metonímica que funcione como hilo conductor. Este será el de la relación teoría-práctica. Es decir, parto de la hipótesis de que gran parte de la aportación pedagógica de Freire puede ser interpretada desde uno de sus ele-

mentos concretos: la búsqueda de un nexo dialéctico entre la acción y la reflexión, entre la teoría y la práctica.

Quisiera justificar de dos formas la elección de esta especie de *leitmotiv*: una tiene que ver con el contexto académico e institucional de este acto; y la otra con la propia obra de Paulo Freire.

La relación teoría-práctica es un problema importante seguramente en todas las disciplinas que se cultivan en la universidad, pero en el caso de la Pedagogía adquiere, sin duda, una particular relevancia. A la Pedagogía, como a otras disciplinas epistemológicamente próximas a ella, se le exige no sólo dar cuenta con rigor y sistema de la realidad del objeto al que se refiere (la educación), sino también encontrar las formas más adecuadas de intervenir en él y reflexionar sobre el sentido de esta intervención. A la Pedagogía (o a las Ciencias de la Educación) se les reconoce pues, una dimensión descriptiva y explicativa (teórica, en el sentido fuerte de la palabra), pero también otra vertiente que es práctica o técnica y que debe legitimarse, además, en un marco axiológico. Estas dimensiones clásicamente reconocidas en la Pedagogía no siempre, sin embargo, las encontramos realmente unidas y sincrónicamente imbricadas. La frecuente dicotomía entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión educativas, desgraciadamente, puede ejemplificarse

mediante la escisión que, a veces, se da entre las que podríamos denominar pedagogía *académica* y pedagogía *civil*, es decir, entre la pedagogía teórica que se cultiva en la universidad y la realidad de la educación de cada día. Y esta escisión se hace todavía más patente en la frecuente contradicción entre los contenidos pedagógicos con que teóricamente intentamos formar a los educadores y la práctica concreta de esta formación; es decir, entre la pedagogía que se verbaliza y la pedagogía que se practica. Para poner un ejemplo más, que en este caso será doblemente oportuno: no es nada extraña en nuestro contexto la flagrante contradicción de introducir en nuestras clases la pedagogía de Freire por medio de unos métodos unilateralmente transmisivos, narrativos, acrílicos, a base de comunicados y no de comunicación -empleando términos utilizados a menudo por el propio Freire. Con conceptos también típicamente freirianos, se verbaliza una pedagogía problematizadora, concientizadora y liberadora en un marco metodológico y por medio de unas prácticas fundamentalmente «bancarias».

En el contexto universitario y pedagógico el problema de la relación teoría-práctica parece pues altamente significativo y relevante. Pero esto es sólo una parte de lo que puede justificar el hecho de tomar este tema como hilo conductor. La relación teoría-práctica es una preocu-

pación que atraviesa el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Y no sólo su obra sino que también su vida puede servir de ejemplo de cómo la acción y la reflexión pueden devenir inseparables. Freire ha teorizado pero también ha encarnado la relación teoría-práctica. Ha aportado reflexiones de teoría del conocimiento referidas a la pedagogía, ha desarrollado, de forma más o menos sistemática, una teoría de la educación, ha creado un método de alfabetización con derivaciones importantes a otros ámbitos educativos y socio-culturales, y ha puesto en práctica personalmente este método. Y, lo que resulta más significativo en relación a nuestro tema, es que ha logrado una considerable coherencia entre todas estas vertientes de su pensamiento y de sus acciones educativas<sup>2</sup>. La combinación de una reflexión teórica profunda, con una aportación metodológica excepcional, y una práctica educativa eficaz y comprometida no es muy frecuente ni en la historia ni en el panorama actual de la pedagogía.

A continuación me voy a referir, en primer lugar, a algunos momentos de la biografía de Freire para ejemplificar lo que acabo de decir. En segundo lugar, intentaré mostrar que incluso el lenguaje, la forma de su producción escrita, en cierta forma refleja aquella dialéctica entre teoría y práctica. Seguidamente, entraré ya en algunos contenidos de su pensamiento y de sus propues-

tas. Y, para terminar, intentaré resumir las que son, a mi modo de ver, las repercusiones más fundamentales de su trabajo.

### Freire: una vida de acción y reflexión.

En Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, nació Paulo Freire en 1921. La crisis económica de 1929 obligó a su familia a trasladarse a Jaboatão, donde —dice el propio Freire— parecía que iba a ser menos difícil sobrevivir, pero donde también experimentó lo que es el hambre y comprendió el hambre de los demás (MPF, pp.19-20). Después de cursar con ciertas dificultades los estudios secundarios, realiza la licenciatura en Derecho en la Universidad de Pernambuco y durante un tiempo imparte clases de portugués. Contrae matrimonio a los 23 años. Elza, su compañera, era maestra de profesión e influyó de manera determinante en la opción que hizo Freire de abandonar el oficio de abogado para dedicarse plenamente a la educación. Desde 1946 hasta 1954 trabaja, primero como Director y más tarde como Superintendente, en el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco. Allí inicia las experiencias educativas a partir de las cuales se irá gestando su propio método de alfabetización de adultos, método que desarrolla a partir de 1961 en el Movimiento de Cultura Popular de Recife y, más tarde, como Director del

Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de la misma población, en la cual ejerció también docencia en Historia y Filosofía de la Educación.

En un párrafo Freire resume muy bien el contexto y la intención de su método: «En plena "cultura del silencio", en Brasil, empecé, como hombre que soy del Tercer Mundo, a elaborar no un método mecánico para la alfabetización de adultos, sino una teoría educacional engendrada en las propias entrañas de la cultura del silencio. Necesariamente, tenía que ser una teoría que pudiera convertirse en la práctica, no tanto en la voz de aquella cultura, sino en uno de los instrumentos de expresión de aquella voz todavía ausente» (ACL, p. 13). En este párrafo de Freire hay una referencia a su contexto de origen, que es también el contexto que ha elegido como destinatario privilegiado de su pensamiento y de su acción: los hombres y los pueblos del Tercer Mundo; los pueblos y los hombres que viven inmersos en la que Freire describe como la «cultura del silencio». También en este párrafo se encuentra anunciada una declaración de intenciones y un compromiso: colaborar para ofrecer un instrumento de expresión a aquella voz «todavía ausente». Que el hombre pueda «decir su palabra» es uno de los objetivos de los procesos de alfabetización y de acción cultural que Freire ha ido pensando y diseñando desde sus primeras experiencias. Por último, en

el párrafo citado está expresada también la dinámica entre la teoría y la práctica por la que Freire ha optado: una teoría que se genera directamente desde las entrañas de aquella cultura del silencio y que retornará a esta realidad con la vocación de contribuir a transformarla.

Los primeros resultados obtenidos por la aplicación del método de Freire (300 adultos alfabetizados en un mes y medio) lo popularizarían de tal forma que el Gobierno Federal decidió extenderlo por todo el territorio brasileño. Para el año 1964 estaba prevista la creación de 20.000 Círculos de Cultura que alfabetizarían a cerca de dos millones de analfabetos. Pero el año 1964 fue el año del golpe de estado que derrocó el gobierno del presidente Goulart. La campaña de alfabetización fue interrumpida y Paulo Freire encarcelado. Se le consideró, como él mismo ha explicado, un «subversivo intencional» y un «traidor a Cristo y al pueblo brasileño» (MPF, p. 22). Desgraciadamente, la reacción brasileña, que no podía aceptar que un educador que explicitaba su profesión de fe católica optase de manera tan decidida por los oprimidos, entendió perfectamente, en cambio, que el método pedagógico de Freire no era tan sólo un aséptico instrumento didáctico, sino que en cierto modo formaba parte de un proceso global de transformación social y política.

Después de la cárcel y de los interrogatorios

Freire puede refugiarse en la embajada de Bolivia, desde donde inicia un largo exilio. De 1964 a 1969 fija su residencia en Chile. Concretamente en Santiago es donde firma, respectivamente en 1965 y 1969, las páginas introductorias de dos de sus obras más importantes: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*. La primera de ellas tiene como referencia fundamental las experiencias realizadas en Brasil, mientras que la segunda constituye seguramente el trabajo más emblemático y conocido de Freire. En Chile es profesor de la Universidad de Santiago y, simultáneamente, asesora y colabora en los programas estatales de educación de adultos. Su método, a pesar de la resistencia de algunos sectores de la democracia cristiana que etiquetan a Freire de radical y comunista, fue la base principal de las campañas de alfabetización que se extendieron por el país. También, posteriormente su influencia se manifestará en la reforma del sistema educativo emprendida durante el gobierno del presidente Allende.

Pero antes de esto último, en 1969, Freire había sido nombrado experto de la UNESCO y en aquel mismo año impartió clases durante diez meses en la Universidad de Harvard. Fija después su residencia en Ginebra trabajando en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Durante estos años, con el equipo del Instituto de Acción Cultu-

ral, asesoró y participó muy directamente en diversos programas de educación de adultos emprendidos, principalmente, en países africanos (Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde, Sao Tomé e Príncipe). Tales programas, desarrollados en naciones que habían conseguido recientemente la independencia, Freire los comprendía siempre como integrantes de procesos más globales de reconstrucción nacional. En otra de sus obras más importantes, la titulada *Cartas a Guinea-Bissau*, Freire ha explicado ampliamente sus participación en uno de estos programas y ha puesto en evidencia cómo puede ser operativa una colaboración teórica y técnica que, a pesar de provenir del exterior, respeta escrupulosamente y potencia los dinamismos autóctonos. Freire, con su participación en proyectos educativos de países de una cultura tan distinta a la suya, ha mostrado también de qué forma la cooperación puede apartarse no sólo de la prepotencia del colonizador, sino también de las actitudes paternalistas y asistencialistas de quien se cree poseedor de pautas universalmente aplicables. Como se hace patente en los textos donde explica su colaboración con las citadas naciones del continente africano,<sup>3</sup> Freire se acerca a estas realidades y a estos pueblos con la misma actitud que siempre ha reclamado al educador: la actitud dialógica de quien sabe que para poder enseñar ha de em-

pezar por reconocer que también puede aprender de aquellos a quienes intenta enseñar. En resumen, también en esto Freire ha ejemplificado cómo una teoría de la intervención social y educativa se puede construir mediante el diálogo permanente con la realidad y con las prácticas que están en el origen y que serán las destinatarias de tales intervenciones.

A principios de la década actual Paulo Freire ha podido volver al Brasil. En Sao Paulo, donde ha fijado su residencia, ha proseguido su tarea pedagógica, que se ha manifestado en diversas publicaciones<sup>4</sup> y en la docencia universitaria. De este último periodo hay que mencionar también el premio «Paz y Educación», que la UNESCO le concedió en el año 1986.

### Teoría y práctica en la forma del discurso de Paulo Freire.

Es sabido que la forma no sólo posibilita la función sino que además denota tal función. Es así que la escritura de Freire no solamente explica una teoría que se construye dialécticamente desde la acción y para la acción, sino que la propia escritura, la forma de su discurso, denota esta manera de construir la teoría. El lenguaje, el estilo, la estructura, la configuración de los textos de Freire, en cierto modo, reflejan la voluntad constante del pedagogo brasileño de no escindir acción y pensamiento. Un educador que ha hecho del lenguaje y de la palabra el centro de

su reflexión pedagógica no podía dejar de ser consciente de que la forma en la cual ésta se expresa no es independiente de la intención y del contenido que se pretende expresar<sup>5</sup>.

Pierre Furter ha escrito sobre el carácter típicamente oral i dialógico de algunos escritos de Freire. Y no es que sus libros tengan siempre la forma literaria del diálogo, pero si que tienen a éste como origen y como finalidad. Como destino porque, según su propia voluntad, hay que tomar sus textos como un desafío, como un estímulo que provoque el diálogo con el autor. «Si para muchos lectores encontrarse con Freire es leerlo, su lectura supone ante todo *hablar*. No hablar de Freire, sino hablar con él.»<sup>6</sup>

Y el diálogo está también en el origen de las obras de Freire. Su escritura es un diálogo entre la acción y la reflexión que sobre ella realiza. Él mismo ha afirmado que sus libros, de hecho, son informes: «Hasta hoy, ninguno de los pocos libros que he escrito, sin excepción, dejó de ser una especie de informe, nada burocrático por cierto, de las experiencias realizadas o en proceso de realización, en momentos distintos de la actividad político-pedagógica a que me comprometí desde el comienzo de mi juventud.» Esto lo escribía Freire en el libro titulado *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (CGB, p. 236). En este libro,

que constituye un verdadero *work in progress*, se manifiesta claramente lo que estamos diciendo sobre la analogía entre forma y contenido que se encuentra en la obra de Freire. No sólo porque la correspondencia que incluye el libro es una forma de diálogo, sino porque mediante su lectura se puede percibir directamente cómo participa Freire en la elaboración y realización de un proyecto y cómo, a la vez, a partir de ello elabora pensamiento.

Pero además, siendo los libros de Freire diálogo entre el pensamiento y la acción, son también un diálogo en el cual intervienen otros participantes: los destinatarios de su acción, los autores de sus lecturas,<sup>7</sup> las personas con las que colabora. Freire continuamente integra en su discurso la voz de los sujetos de su práctica, la voz de los oprimidos que se están alfabetizando con él. No es extraño encontrar en un libro de Freire, junto a una nota que referencia una cita, por ejemplo, de Hegel o de Jaspers, un texto, una frase o una reflexión formulada por un campesino que se estaba alfabetizando en un Círculo de Cultura. Pero la palabra del analfabeto no la integra en tanto que ilustración, ejemplo o anécdota, sino realmente como una fuente más de su pensamiento. Y ello es así, porque el educador Freire, que se asume simultáneamente como educando, aprende con los que se están alfabetizando que devienen entonces, también, a la vez

educandos y educadores.

Otros interlocutores que suelen aparecer en cada nuevo libro de Freire son sus libros anteriores<sup>8</sup>. Freire, a lo largo de su obra, ha estado continuamente reelaborando su pensamiento y ha tenido la modestia suficiente para autocriticarse y para admitir críticas ajenas. Esta apertura intelectual, esta capacidad de autocritica, la pone de manifiesto cuando explica que para él nunca hay asuntos concluidos. «Es por eso -ha escrito Freire- por lo que pienso y repienso el proceso de alfabetización siempre como quien se encuentra frente a una novedad, aun cuando no todas las veces tenga novedades de que hablar. Pero al pensar y repensar la alfabetización, pienso o repienso la práctica en que estoy metido.» (IL, p. 125). Esta frase la escribía Freire en el año 1981, es decir, veinte años después de haber creado un método de alfabetización reconocido como la aportación más consistente de las realizadas hasta ahora a la educación de adultos.

### La relación teoría-práctica i algunos conceptos nucleares de Freire.

Toda la pedagogía freiriana, desde los conceptos más abstractos hasta las propuestas metodológicas más concretas, está fundamentada en una teoría del conocimiento que, aquí y allá, ha ido explicitando. Es una teoría dialéctica del conocimiento, de raíces

claramente marxistas, con la cual pretende superar los dualismos que establecen dicotomías insalvables entre sujeto y objeto, hombre y mundo, conciencia y realidad, teoría y práctica.<sup>9</sup> El concepto marxista de praxis se convierte, en este marco, en un concepto fundamental para Freire. Un concepto a partir del cual localiza lo específicamente humano -la praxis es «la forma humana de existir», dice Freire (EC, p. 10)- y que le sirve para significar la dialéctica teoría-práctica: «Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría» (IL, p. 30). Y, en otro lugar, introduciendo los conceptos de *contexto teórico* y *contexto práctico* que aplicará después a las situaciones educativas, Freire escribía también: «Es necesario que la praxis, a través de la cual la conciencia se transforma, no sea pura acción, sino acción y reflexión. De ahí la unidad entre práctica y teoría, en la que ambas se van constituyendo, haciéndose y rehaciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica. La praxis teórica no es otra cosa que aquello que hacemos desde el contexto teórico, al tomar distancia con respecto a la praxis realizada o que está realizándose en el con-

texto concreto. Por ello es que la praxis teórica sólo es auténtica en la medida en que no se rompa el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis a ser realizada en el contexto concreto. De ahí que ambas formas de praxis sean momentos indicotomizables de un mismo proceso por el cual conocemos en términos críticos» (IG, pp. 12-13).

Pero para Freire esta teoría del conocimiento no es solamente una fundamentación de la acción educativa; de hecho, para él la educación supone la *puesta en práctica* de tal teoría del conocimiento, pues toda situación educativa la entiende como una situación gnoseológica. Lo cual, si se persigue la coherencia, tendrá importantes repercusiones. Él mismo destaca tres cosas que se tornan imposibles si se asume aquella concepción de la praxis: «a) dicotomizar la práctica de la teoría; b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento existente del acto de crear el nuevo conocimiento; c) dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse» (CGB, p. 121). El primer enunciado, en algún momento, conducirá a Freire a situarse muy cerca de las pedagogías socialistas clásicas que insistían en la unión entre la educación y la actividad directamente productiva.<sup>10</sup> El segundo enunciado relaciona a Freire con la mejor tradición del activismo pedagógico que tiene por lema que aprender es descubrir, reinven-

tar: «Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros» (PO, p. 77). Del tercer enunciado, que afirma la unidad enseñar-aprender, educar-educarse, ya hemos dicho antes algo y más adelante diremos alguna cosa más.

A continuación introduciremos tres de los núcleos básicos del *corpus* conceptual de la aportación freiriana, intentando mostrar que sólo son interpretables desde la dialéctica teoría-práctica que atraviesa su trabajo. Se trata de los conceptos de *concientización*, *diálogo* y *cambio*. No son los únicos conceptos fundamentales, pero, dado que la obra de Freire es como una compleja red nomológica en la que todos los conceptos se encuentran interrelacionados y se explican mutuamente, los que hemos citado inevitablemente forzarán la aparición, aunque sea de soslayo, de aquellos a los que aquí no dedicaremos una atención específica.

## Concientización.

«Concientización» es probablemente el término que más a menudo se ha utilizado para caracterizar a la pedagogía de Paulo Freire. El nombre del pedagogo brasileño se asocia automáticamente al concepto de concientización. Y esto es así a pesar de que él mismo ha escrito que la paternidad de este término no es suya y que en

los primeros momentos quien más contribuyó a su divulgación internacional no fue él sino el obispo Helder Câmara.<sup>11</sup> También, en algunos artículos posteriores a sus primeras reflexiones sobre la concientización, Freire ha salido al paso de ciertos malentendidos y de algunas mixtificaciones que este concepto ha tenido que soportar, de la misma forma que también ha ejercido la autocrítica respecto de algunos alementos de sus primeros textos<sup>12</sup> que podían ser interpretados como una forma de subjetivismo o idealismo.<sup>13</sup>

Precisamente, para comprender de manera correcta el concepto de concientización hay que referirlo a lo que ya hemos dicho antes sobre cómo entiende Freire la relación entre la teoría y la práctica. En primer lugar, hay que distinguir la concientización de la simple toma de conciencia. Ésta es previa a la concientización tal y como la entiende Freire, pero no se identifica con ella. «La concientización es más que una simple *toma de conciencia*. En la medida en que implica superar "falsas conciencias", es decir, superar una conciencia transitiva ingenua, implica una inserción crítica de la persona concientizada en una realidad desmitificada» (ACL, p. 89). En una primera aproximación espontánea hacia el mundo, el hombre todavía no percibe la realidad objetiva como algo críticamente cognoscible. Tan sólo experiencia su realidad, se opera en él

una cierta toma de conciencia y adquiere también un grado de conocimiento sobre este mundo. Sin embargo, no hay todavía, -como dice Freire- una actitud epistemológica, de interrogación, deliberadamente curiosa. La concientización, que sí requiere esta actitud cognoscitiva, es en realidad el desarrollo crítico de la simple toma de conciencia. «Cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto intelectualista; es por esto por lo que la concientización no puede existir fuera de la praxis, esto es, fuera de la acción reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente constituyendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres» (PAL, p. 60).

Así pues, en Freire el concepto de concientización implica más cosas que una simple toma de conciencia de la propia realidad. Es, en todo caso, una toma de conciencia que pretende ser objetiva, crítica y comprometida. Una tal toma de conciencia que solamente es posible adquirirla mediante la praxis, y nunca solamente a través de una pura actividad intelectual desligada de la acción concreta (EX, p. 89). Una toma de conciencia, en fin, que implica necesariamente

el compromiso del sujeto en el proceso de transformación de su realidad.

### Diálogo.

Diálogo es otro de los conceptos importantes y centrales en la obra de Paulo Freire. Es una palabra que en los textos freirianos aparece constantemente: diálogo del hombre con el mundo, diálogo del autor con el lector y, sobre todo, diálogo entre educador y educando para educarse conjuntamente, mediatizados por el mundo.<sup>14</sup>

La concepción *dialógica* del acto educativo es uno de los aspectos principales que configuran la antítesis de la concepción *bancaria* de la educación. Concepción que Freire describió mediante aquel archicitado decálogo que dice: el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente, etc., etc. (PO, p. 78). Esta concepción bancaria, que se materializa en la forma aun dominante de la práctica educativa actual, está viciada por lo que Freire denomina la «enfermedad de la narración». La educación es entonces únicamente un acto unidireccional de depositar, de transmitir, de narrar; un acto en el que no exis-

te verdadera comunicación, sino en el que el educador hace comunicados.

La concepción de la educación defendida por Freire parte, en cambio, del hecho de que la educación es diálogo, comunicación entre sujetos cognoscentes frente a un objeto cognoscible. Y esto, que significa entender que la educación es una situación gnoseológica, tiene dos implicaciones importantes. La primera, como ya decíamos antes, es que hay que superar la radical escisión entre el papel de quien educa y el papel del que es educado: «... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa» (PO, p. 90). La segunda implicación es que entonces entre educando y educador no solamente se trafica el conocimiento que ambos ya poseían sobre el objeto, sino que los interlocutores elaboran nuevos conocimientos en la interacción que se establece entre ellos y entre ellos y la realidad.

La relación entre la praxis y esta concepción del diálogo educativo puede establecerse de diversas formas. Una de ellas a partir del rico contenido que Freire atribuye a la palabra: «No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis» (PO, p. 103). La palabra escindida de la acción es solo verbalismo, charlatanería, y

separada de la reflexión imposibilita el diálogo y genera el activismo ciego, la acción por la acción. Es la palabra auténtica, la que se genera a través del diálogo y la que genera diálogo, la que tiene como referencia la realidad vivida y la acción sobre esta realidad, la palabra, en definitiva, que puede «pronunciar el mundo» como primer paso para transformarlo. Y así introducimos ya el tercer tema que habíamos anunciado: el tema del cambio.

### Cambio.

Uno de los numerosos libros que recogen trabajos y artículos dispersos de Freire lo titularon *Educación y cambio*. No obstante, el tema de la relación entre la educación y el proceso de transformación social está presente en casi toda la obra de Paulo Freire. No podía ser de otra manera ya que su pedagogía es, como hemos dicho antes, una pedagogía social y políticamente comprometida. Como seguidamente veremos, para Freire todas las pedagogías tienen un alcance social y político, pero a diferencia de otras que ingenuamente se pretenden neutrales o que astutamente pretenden ocultar o enmascarar su dependencia y trascendencia políticas, la de Freire declara de forma abierta su compromiso. Así pues, la reflexión pedagógica de Freire no podía obviar las relaciones del sistema social y de las estructuras políticas con la educación. De la rica y profunda refle-

xión que hace Freire sobre este complejo tema, aquí solamente diré cuatro palabras sobre tres aspectos que se refieren a él directamente: en primer lugar, sobre la cuestión ya aludida de la neutralidad; en segundo lugar, sobre el problema del papel de la educación en el proceso de cambio social; en tercer lugar, sobre la utopía tal y como Freire la entiende.

Como acabo de señalar, según Freire no es posible negar el carácter político de la educación, así como -añado ahora- tampoco puede dejar de reconocerse el significado educativo de cualquier práctica política. Esto, que hasta aquí es sólo la constatación de un hecho, exige la clarificación de las opciones reales que realizan los agentes: «Tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder» (IL, p. 110).

Reconocer que la educación tiene siempre un alcance político signi-



fica afirmar que la educación nunca es neutral, que siempre es beligerante. No existe una práctica educativa pura, autónoma, desligada realmente de opciones políticas, sociales, ideológicas.<sup>15</sup> Defender la supuesta neutralidad en la acción educativa, o proviene de una percepción ingenua de la relación entre educación y política, educación y sociedad, o es una trampa ideológica. Como ha afirmado Freire, quienes afirman la neutralidad son precisamente aquellos que temen perder el derecho de utilizar a favor suyo su no-neutralidad (EX, p. 89).

Pero Freire aun matiza un poco más. Aceptar la no-neutralidad de la educación es reconocer que no solamente no es neutral la educación genéricamente considerada, sino que tampoco son neutrales los métodos, las técnicas y los instrumentos que se utilizan. Es importante hacer esta precisión ya que, si bien hoy día ya son pocos quienes niegan la dimensión política del hecho educativo, son bastantes quienes se esfuerzan en propugnar la autonomía, la asepsia política o, en general, axiológica de las técnicas educativas. Como escribió Freire refiriéndose a su prioritario campo de trabajo, la alfabetización, «sólo alguna persona con una mentalidad mecanicista, a la cual Marx llamaría "groseramente materialista", podría reducir la tarea de la alfabetización de adultos, a una acción pura-

mente técnica. Sólo un enfoque ingenuo de esta tarea sería incapaz de percibir que la propia técnica usada por los hombres como un instrumento de orientación en el mundo no es neutral» (ACL, p. 18-19).

Reconocida la dimensión política de la educación, corresponde ver ahora qué lugar le asigna Freire en el proceso de transformación social. Aquí hay que enfrentarse con el viejo y, si se plantea en términos absolutos, seguramente irresoluble y falso problema del huevo o la gallina; es decir, con el problema de qué es primero: la transformación de la estructura social o el cambio educativo. Freire, por un lado, ha criticado las prácticas educativas que él bautiza como «acciones anestesiadoras» o «acciones aspirinas», las cuales, partiendo de un cierto «idealismo subjetivista», tienen como supuesto fundamental la ilusión de que es posible transformar la conciencia de los hombres sin modificar las estructuras sociales<sup>16</sup>. Pero Freire tampoco puede apuntarse al pesimismo pedagógico de creer que la educación crítica es del todo impotente para colaborar en un proceso de cambio social, o que las transformaciones estructurales han de preceder siempre y necesariamente a los cambios educativos. El sistema educativo ciertamente refleja y contribuye a la perpetuación del sistema social del cual forma parte, como ha afirmado y analizado amplia-

mente el denominado paradigma de la reproducción. Pero Freire, aun y aceptando básicamente este paradigma, no lo hace degenerar en simplificaciones mecanicistas: «Las relaciones entre la educación en cuanto subsistema y el sistema mayor son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. La educación reproduce la ideología dominante, es verdad, pero no hace sólo eso. (...) Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal como está siendo penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en que la educación sistemática se está dando y alteran su papel o su esfuerzo reproductor de la ideología dominante» (IL, p. 111).<sup>17</sup>

De hecho, sin embargo, la solución de la antinomia planteada (cambio educativo-cambio social) que Freire utiliza es, como siempre, el de la comprensión de la dialéctica entre hombre y mundo, sujeto y objeto, conciencia y realidad<sup>18</sup>. El hombre transforma su conciencia, se educa, en el propio proceso de transformación social en el que participa no en tanto que objeto sino en tanto que sujeto. «Si antes la transformación social era entendida en forma simplista, como haciéndose con la transformación, primero, de las conciencias, como si la conciencia fuese de hecho la transformadora de lo real, ahora la transformación social es percibida como proceso histórico en que subjetividad y objetividad se ligan dia-

léticamente» (IL, p. 118).

Un concepto que también Freire recrea y que relaciona con la pedagogía transformadora y liberadora es el concepto de utopía. Él mismo ha afirmado el carácter utópico de su teoría y práctica de la educación. La concientización, dice Freire, invita a asumir una postura utópica frente al mundo. Pero utopía no es para él una forma de idealismo, no es algo irrealizable; «es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar» (PAL, p. 62). De denunciar, que quiere decir penetrar críticamente en la realidad de las estructuras deshumanizantes y opresoras; y de anunciar, que significa descubrir a través de la praxis aquello que Freire llamaba en la *Pedagogía del oprimido* lo «inédito viable» (PO, p. 142). Es por eso que el utopismo en el que Freire reconoce su pedagogía no es en ningún sentido una huida de la realidad, sino un compromiso con ella para transformarla.

### **Teoría y práctica en el método de alfabetización.**

En la aportación pedagógica de Freire hay una reflexión teórica sobre la educación, algunos de cuyos componentes ya hemos intentado glosar. Freire también ha llevado a cabo acciones educativas concretas, como hemos visto al exponer algunos momentos de su biografía. Y, de alguna forma, en medio de ambas cosas, como

nexo que permite, por un lado, operativizar la teoría y, por otro lado, racionalizar la práctica, está el método de alfabetización creado por él. Como he dicho al principio, las tres cosas (teoría, método y práctica) guardan entre sí tanta coherencia y Freire las combina de tal forma, que resulta difícil referirse a ellas por separado sin caer en redundancias. Corresponde ahora, no obstante, hablar específicamente del método de alfabetización.

Es obvio que no pretenderé aquí explicar el método. Sobre él haré sólo algún comentario siguiendo el hilo conductor que me había propuesto. Concretamente, quisiera enfatizar dos cosas: en primer lugar, que también el propio método se genera desde la dialéctica teoría-práctica. En segundo lugar, intentaré mostrar que mediante el método, además de los contenidos concretos de la alfabetización o postalfabetización, se aprende aquella dialéctica: la aplicación del método implica para el educando y para el educador -valga el juego de palabras- la práctica de la praxis y, por tanto, el aprendizaje de esta última.

El método de Freire no es un método engendrado ni en el laboratorio ni en el despacho; como debe haber quedado claro en la parte biográfica, Freire crea el método a partir de su propia experiencia alfabetizadora. Pero este origen, en realidad, no es tan significativo como la forma en la que Freire, o quienes lo han utilizado de forma

consecuente, cada vez lo han tenido que ir recreando. El propio método exige renunciar a su aplicación mecánica: «... la práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la recreen, rechazando así la tentación de los transplantados mecánicos y enajenantes» (CGB, p. 104). El método exige, pues, su aplicación contextualizada, y esto no significa otra cosa que la necesidad de reelaborarlo por parte de sus usuarios. Esta reelaboración supone, por un lado, una previa e implicada investigación sobre el contexto y sobre los destinatarios (obtención del universo vocabular, selección de las palabras generadoras, elección y codificación de las situaciones existenciales, etc.). Y, por otro lado, supone también la construcción *ad hoc* de los instrumentos y materiales necesarios (cuadernos, láminas y material gráfico, etc.). El primer momento de la aplicación del método es, por tanto, algo más que una simple adaptación, es realmente su recreación.<sup>19</sup>

Igualmente, el método exige también insertarlo en una acción social y cultural más amplia que la puramente alfabetizadora. El contexto del proceso alfabetizador es la realidad donde se aplica, pero también forman parte de él las intervenciones sociales, culturales y políticas que simultáneamente se realizan sobre esta realidad: «La

alfabetización de adultos, según la entendemos nosotros, viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. No puede, por eso mismo, ser ni siquiera pensada aisladamente: está siempre en relación con otros aspectos de la acción cultural tomada en su globalidad» (CGB, p. 102).

Finalmente, en la recreación del método también participan quienes serán sus destinatarios. No es pues sólo un método adaptado a ellos,<sup>20</sup> sino recreado con ellos. Los alfabetizandos son objeto de la investigación que conlleva la aplicación del método, pero, a la vez, son también sujetos de la misma. El método de Freire y la investigación que lo acompaña implican «el reconocimiento del derecho que el pueblo tiene a ser sujeto de la investigación que procura conocerlo mejor, y no objeto de la investigación que los especialistas hacen acerca de él» (IL, p. 123). Esto implica poner en práctica una metodología de investigación que posibilite que los individuos sobre los que se investiga participen activamente en el proceso de investigación.<sup>21</sup> No es nada extraño, pues, que se relacione a Freire, en tanto que precursor, con las metodologías de investigación que tanto predicamento tienen en la actualidad en el terreno de las ciencias humanas y sociales, como son la investigación acción, la investigación participativa, etc.<sup>22</sup>

El segundo aspecto que queríamos remarcar

del método de Freire hace referencia a que, más allá del aprendizaje de la lectura y de la escritura en la alfabetización o de una serie de contenidos concretos en el proceso de postalfabetización, lo que el método realmente persigue es el aprendizaje de la praxis. De hecho, el objetivo del método es conseguir, simultáneamente a la alfabetización, la concientización del educando. Y concientización significa, como hemos visto antes, penetrar cada vez más profunda y críticamente en la realidad para poder actuar sobre ella: «El esfuerzo de concientización (...) es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto (...) el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso mismo (...) no hay concientización fuera de praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción» (pp. 38-39). Así pues, concientizar a través de la alfabetización quiere decir aprender a leer una palabra que exprese al mundo, aprender a reflexionar sobre un texto que exprese la propia acción en el mundo; aprender, en definitiva, mediante un método que pretende religar acción y reflexión, a reflexionar críticamente y a actuar en consecuencia.

### Repercusiones de la obra de Freire.

Y ya para concluir esta presentación hay que añadir todavía unas palabras en torno a las repercusiones de la obra

de Paulo Freire. No nos es nada fácil, sin embargo, hacer una suerte de balance en este sentido. No lo es, en primer lugar, por la magnitud de estas repercusiones y, en segundo lugar, porque quien esto escribe carece de suficiente perspectiva en bastantes de los terrenos intelectuales y prácticos en los que la obra freiriana ha tenido una incidencia importante. Por otro lado, pretender hacer un balance parece comportar el reconocimiento de una obra acabada o de un pensamiento que ya ha concluido, y obviamente éste no es el caso de Paulo Freire. No obstante, si no un balance, sí que es preciso hacer al menos una breve recapitulación que resuma lo más substancial de las aportaciones del sujeto de este acto.

No hay duda que el terreno en el que resulta más notoria y universalmente reconocida la contribución de Freire es el de la educación de adultos. Difícilmente íbamos a encontrar en este campo una obra consistente posterior a la divulgación internacional de sus libros que no incluya referencias a Freire. No es un tópico decir que ha devenido referencia obligada, porque tampoco es demasiado atrevido afirmar que la aportación del pedagogo brasileño ha sido la más substancial de las realizadas hasta ahora a la educación de adultos. Y, además de este reconocimiento explícito que se hace en forma de citas bibliográficas, de estudios, tesis y publicaciones, de homenajes, pre-

mios y actos como éste mismo, hay algo que demuestra aun más la incidencia y el valor de la obra de Paulo Freire. Muchos de los conceptos, ideas, técnicas e instrumentos cuyo origen y desarrollo se encuentra en Freire, ya han pasado a formar parte del bagaje que, a menudo sin explicitar su paternidad, nutre continuamente la teoría y la práctica de la educación de adultos. Es decir, en este ámbito el influjo de la obra de Freire es tan considerable que, paradójicamente, a menudo se manifiesta ya de forma anónima.

Pero también sería ofrecer una perspectiva parcial de la incidencia de Freire limitarla a la educación de adultos. Es cierto que éste ha sido el campo de trabajo fundamental de Freire, pero, como ocurre en el caso de todas las pedagogías sectoriales o diferenciales que verdaderamente tienen potencia heurística, su proyección se ha extendido a otros sectores educativos y a la teoría pedagógica en general. La audiencia de Freire, desde las primeras obras que publicó, ha desbordado el colectivo específico de aquellos que trabajan en la educación de adultos. Y esto, como consecuencia, ha contribuido a que se empezase a valorar y atender de forma significativa este sector que tradicionalmente ha estado marginado tanto de los ámbitos de la pedagogía teórica y académica como del propio sistema educativo.

Y aun hay que extender más la repercusión

de la obra de Freire. Muy coherentemente con su teoría y práctica de la educación, Freire ha elaborado también una teoría y práctica de la acción social y cultural. Por eso, su proyección se ha dejado sentir, igualmente, en la animación sociocultural, la cultura popular, el desarrollo comunitario, etc. Y tampoco podemos omitir la directísima influencia de Freire en la Teología de la Liberación, como sus propios cultivadores han reconocido.

Finalmente, sólo una observación en torno al alcance, digamos geográfico, de su influencia. Puesto que Freire, como hemos visto antes, ha manifestado reiteradamente su compromiso con el Tercer Mundo y la mayoría de sus actuaciones han tenido lugar es este contexto, no sería difícil llegar a la conclusión que sus aportaciones se limitan a este ámbito geográfico. Sería traicionar a Freire no reconocer al Tercer Mundo como destinatario principal de su trabajo, pero sería también interpretarlo muy sesgadamente limitar su influencia a estos países. Si así lo hiciéramos, deberíamos considerar que en los países llamados desarrollados, la pedagogía freiriana es sólo una suerte de exotismo, apto para ser estudiado pero sin ninguna trascendencia real. Lejos de ello, también en estas zonas del mundo la aportación de Freire ha sido bien notoria. En primer lugar, porque, como ya se ha dicho tantas veces, la geografía del Tercer Mundo, de hecho,

se extiende también a los territorios de las ricas y desigualitarias sociedades occidentales. Y, en segundo lugar y fundamentalmente, porque, como el propio Freire ha manifestado, la concientización no es un mito del Tercer Mundo, sino un fenómeno humano. Un fenómeno del cual, en el tiempo y en el espacio, cambian los contenidos pero no el sentido; es decir, la necesidad de que los hombres desconfíen cada vez más profundamente su realidad para devenir, transformándose con ella, sujetos activos de su transformación.